

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : *la force de la danse*

Dans au moins deux domaines – relationnel et cognitif –, la danse, par la mise en jeu du corps qu'elle exprime, constitue à l'évidence un formidable registre éducatif, et accessoirement un levier approprié pour répondre à l'un des objectifs de l'État : l'amélioration du climat scolaire.

PATRICK GERMAIN-THOMAS

En France, depuis près d'un demi-siècle, l'éducation artistique et culturelle (EAC) fait partie intégrante des réflexions sur l'évolution du système éducatif. Une politique originale s'est construite dans ce domaine,

s'appuyant sur la rencontre entre les administrations de la Culture et de l'Éducation. Les travaux historiques sur le sujet mettent en évidence la construction d'un modèle partenarial, entraînant l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement artistique et culturel et la possibilité pour des artistes d'intervenir

en leur sein, en collaboration avec les professeurs en charge des enseignements obligatoires¹. Certes, ce n'est pas la seule modalité possible de présence de l'art et de la culture à l'école, mais cette forme d'action a largement démontré sa fécondité, si l'on prête l'oreille aux innombrables témoignages des professionnels – artistes, enseignants, chefs d'établissement, responsables d'institution culturelle, par exemple.

Une telle valorisation des connaissances et des pratiques artistiques au sein de l'école se fonde sur une approche des apprentissages réconciliant l'intelligence rationnelle et l'intelligence sensible, et cela constitue certainement un atout pour la danse. Quelle place occupe cet art « fondamental [...] déduit de la vie même » – pour reprendre les termes de Paul Valéry² –, au sein des projets d'EAC ? Quels sont ses atouts, les forces qu'il peut mobiliser dans une perspective éducative ? Quelles sont les conditions à remplir pour bénéficier des apports possibles des projets chorégraphiques conduits en milieu scolaire ?

L'ÉDUCATION AU CŒUR DE LA MODERNITÉ CHORÉGRAPHIQUE

Il existe une relation forte entre le développement de la danse moderne en Allemagne dans la première moitié du ^{xx}e siècle et les réflexions pédagogiques dans le domaine de l'éducation physique. Ru-

dolf Laban, personnalité artistique centrale à l'origine de la danse dénommée par la suite moderne ou contemporaine, publie en 1926 un manuel destiné à l'éducation des enfants, intitulé *Gymnastik und Tanz* (« Gymnastique et Danse »). Après l'arrivée de Hitler au pouvoir, en 1933, il est soutenu plusieurs années par le régime nazi avant d'être ostracisé puis accueilli en Grande-Bretagne par son élève Kurt Jooss, qui sera lui-même le maître de la célèbre chorégraphe Pina Bausch. Il y développe une action d'une ampleur considérable, favorisant en particulier l'inscription de l'art du mouvement dans le cursus de formation des enseignants des écoles primaires. Les résultats sont extraordinaires : entre les années 1950 et 1970, la plupart de ces écoles proposent des cours de danse pour les enfants de 5 à 11 ans, phénomène qui inspire aussi de nombreux projets de danseurs modernes aux États-Unis.

À la même époque, c'est également une danseuse allemande, issue du courant de la danse expressionniste, Karin Waehner, qui suscite de nombreuses vocations au sein des milieux de l'éducation physique en France, et donne de l'élan à une forme de militantisme imposant peu à peu le mot « danse » dans les programmes. Cependant, cette affinité particulière entre la danse et le monde de l'éducation physique et sportive (EPS) ne doit pas entraîner une confusion des genres. Les acteurs de cette rencontre insistent généralement sur la nécessité

de bien différencier les deux domaines. La danse est d'abord un art, et elle peut donner lieu à des partenariats avec pratiquement toutes les autres disciplines (littérature, histoire, mathématiques, sciences physiques...). L'association Danse au Cœur, par exemple, fondée dans les années 1980 par Marcelle Bonjour, une conseillère pédagogique départementale en EPS, a toujours prôné le dépassement des frontières entre les champs disciplinaires. Jusqu'au début des années 2010, Danse au Cœur a contribué à doter la danse d'un espace significatif au sein de l'école. Au milieu des années 1990, elle organise une centaine d'ateliers chaque année dans les classes, touchant plus de 2 000 enfants et adolescents ; plus de 200 groupes (entre 4 000 et 5 000 élèves) venus de la France entière participent à des auditions planifiées durant une semaine en avril, et deux journées de rencontres nationales sont organisées au mois de mai, au Théâtre de Chartres. À la fois pour des raisons internes et externes (défection en chaîne des tutelles publiques), Danse au Cœur a fermé ses portes au début des années 2010, mais son action – qualifiée d'exemplaire par Jack Lang dans son discours de présentation du plan de cinq ans pour les arts

« Des enfants ou adolescents ayant traversé un projet chorégraphique ont toutes les chances de dépasser des visions stéréotypées et caricaturales encore très répandues au sein du corps social. »

à l'école en 2000 – a laissé une profonde empreinte. Les principes qu'elle a toujours mis en avant – importance de la formation de l'ensemble des acteurs (artistes, enseignants, médiateurs), ateliers de pratique associés à la rencontre avec les artistes et les œuvres, évaluation et valorisation des projets, écoute systématique des besoins du monde scolaire – constituent un patrimoine d'une grande vitalité, aujourd'hui entretenu par les nombreux organismes dédiés à l'art chorégraphique : le Centre national de la danse (CND), les centres chorégraphiques nationaux (CCN), les centres de développement chorégraphique nationaux (CDCN), les scènes conventionnées danse et les associations régionales et départementales de développement musical et chorégraphique. Tous les établissements labellisés par le ministère de la Culture ont le devoir d'entrer en relation avec le monde éducatif, et, réciproquement, l'EAC constitue un volet obligatoire des projets d'établissement des écoles, collèges et lycées. Certes, la très grande diversité des projets mis en œuvre et des acteurs impliqués rend difficile une mesure quantitative précise de la présence de la danse dans l'école, mais l'on peut affirmer qu'elle est bien

réelle et portée par une communauté d'acteurs expérimentés et animés d'une profonde conviction sur les apports éducatifs des projets chorégraphiques.

LES ATOUTS DE LA DANSE

Il est relativement aisé de démontrer l'effet des projets d'éducation artistique sur les représentations et attitudes à l'égard de la danse. Des enfants ou adolescents ayant traversé un projet chorégraphique impliquant la rencontre avec des artistes et des œuvres, ainsi qu'une initiation à la pratique, ont toutes les chances de dépasser des visions stéréotypées et caricaturales encore très répandues au sein du corps social – un art réservé plutôt aux petites filles très douées, à des princes et des princesses ou à des athlètes. Mais les promoteurs de la danse à l'école doivent aussi développer une argumentation solide sur des bénéfices répondant aux besoins et priorités de l'Éducation nationale, centrés sur les notions de réussite et d'égalité des chances. À ce titre, l'enquête que j'ai réalisée entre 2013 et 2016 auprès des acteurs de la danse à l'école³, ainsi que les nombreuses rencontres occasionnées ensuite par la présentation des résultats de cette enquête aux professionnels, mettent en évidence deux dimensions fortes des apports de la danse : une dimension relationnelle et une dimension cognitive.

Dans un article récent du *Figaro* portant sur les violences scolaires sont cités des

propos du ministre de l'Éducation nationale s'appuyant sur des chiffres inexacts qui minimisent étonnamment ces problèmes. Jean-Michel Blanquer évoque « 20 à 30 incidents graves chaque jour⁴ », alors qu'une étude récemment publiée par ses services dénombre 11,2 incidents graves par an pour 1 000 élèves du second degré⁵, soit plus de 63 000 durant l'année 2018-2019 et donc une moyenne d'environ 360 par jour de classe (les établissements du second degré ont accueilli 5,64 millions d'élèves à la rentrée 2018⁶). Naturellement, les deux écueils du catastrophisme et du déni sont à éviter dans le traitement d'un sujet aussi sensible, mais la moindre des choses est d'être précis dans la présentation des faits. Quoi qu'il en soit, le ministre en déduit que l'amélioration du climat scolaire doit constituer une priorité pour les chefs d'établissement. L'éducation artistique en général et la danse en particulier peuvent certainement s'avérer appropriées en la circonstance.

Les danseurs et enseignants qui conduisent des projets dans des établissements réputés « difficiles », souvent confrontés aux conséquences de problèmes sociaux de grande ampleur, qui sont l'une des causes principales des violences scolaires, estiment de façon presque unanime que la danse peut jouer un rôle bénéfique dans la plupart des cas. Certes, des projets chorégraphiques à l'école ne peuvent pas résoudre tous les problèmes, et les intervenants sont par-

fois débordés par la gravité des situations rencontrées. Mais tous affirment que la danse apaise les relations des élèves entre eux et avec les adultes. Les artistes qui animent des ateliers chorégraphiques, s'ils sont compétents et expérimentés, disposent d'une palette très étendue d'outils permettant de travailler en profondeur sur les relations interindividuelles. Ils abordent par exemple d'infinies variétés de contacts entre les personnes (la rencontre ou le rejet, le contrepoids, le contact de la peau...), en enrichissant toujours les rapports physiques d'une dimension imaginaire. Dans le cadre d'exercices d'improvisation, l'ambition est aussi d'apprendre à des élèves à se regarder entre eux pour apprécier des qualités de mouvements, sans juger la personne mais seulement la réalisation d'un travail et son adéquation à des consignes. Odile Cougoule, danseuse, chorégraphe, ancienne assistante de Karin Waehner, qui conduit des projets chorégraphiques en milieu scolaire depuis le milieu des années 1980, évoque un rapport de « corps-à-corps » avec les participants : « Il faut réussir soi-même à danser avec les élèves et les enseignants. Petit à petit, la notion de danse se pose en termes de mouvement avec l'autre, on est dans du corps-à-corps, on peut se

« Les artistes qui animent des ateliers chorégraphiques disposent d'une palette très étendue d'outils permettant de travailler en profondeur sur les relations interindividuelles. »

regarder mutuellement. Le corps nous fait rencontrer l'autre au-delà des mots. On reconstruit le corps ; c'est leur corps, et ils le vivent⁷. »

Sur le versant cognitif, il s'avère illusoire de chercher à établir une relation de causalité directe entre un projet chorégraphique et une progression quantifiable des résultats scolaires. Il est impossible d'isoler la mise en œuvre d'un projet artistique de son contexte, impliquant toujours la présence d'autres facteurs qui peuvent contribuer à une amélioration constatée des performances des élèves. Ici encore, seule une analyse qualitative en profondeur du travail réalisé dans les classes peut permettre d'appréhender le potentiel de la danse. Une telle analyse croise idéalement une observation des séances avec des entretiens approfondis favorisant une démarche réflexive de la part des professionnels engagés. En y regardant de près, on perçoit un degré remarquable d'unanimité sur la fécondité des activités chorégraphiques. Ce sont les apports en termes de concentration et d'attention qui sont le plus souvent évoqués. Lorsque des projets impliquent l'intervention régulière d'artistes dans les classes, il n'est pas rare que les enseignants poursuivent dans l'intervalle le travail initié lors des ateliers, sollicitant

pour cela la contribution active des élèves. Nombreux sont ceux qui demandent par exemple à un élève de conduire un échauffement proposé par un danseur lors de sa venue. Cela implique naturellement le développement de qualités d'observation, un travail très exigeant de mémorisation et d'écoute, une relation spécifique au temps et à l'espace. Tout aussi nombreux sont les professeurs qui considèrent que la danse peut être un excellent moyen de donner une chance de réussir à des élèves se trouvant en situation d'échec dans d'autres domaines et leur apporter ainsi une nouvelle source de motivation. Cette prise de conscience de la puissance de la danse dans le domaine de l'éducation peut aussi se nourrir d'expériences conduites à l'échelle internationale. On peut se référer, par exemple, aux réussites emblématiques d'écoles créées en Amérique du Sud dans des quartiers défavorisés : le Collège du Corps, fondé par Álvaro Restrepo et Marie-France Delieuvin à la fin des années 1990 à Carthagène en Colombie, et le centre de formation installé par la chorégraphe Lia Rodrigues et l'association Redes da Maré dans la favela de Maré au Brésil. Les deux écoles sont situées dans un contexte de pauvreté et de violence. Leur impact social n'est plus à démontrer. Ces constats n'ont pas pour but de défendre un processus d'instrumentalisation de la danse dans le champ de l'action sociale, ils ne sous-entendent nullement que les danseurs auraient tous le désir ou le devoir de s'engager dans ce

type d'intervention. Il s'agit simplement de présenter des arguments de poids sur les fruits de l'action culturelle dans le domaine chorégraphique. De surcroît, il est nécessaire d'être d'une grande vigilance dans l'analyse des conditions à prendre en compte pour que cette fécondité puisse effectivement être observée.

LES CONDITIONS D'UNE RENCONTRE

Malgré les bonnes intentions et les vœux pieux, il ne semble pas qu'un programme d'action politique d'une ambition comparable à celle du plan pour les arts et la culture à l'école présenté conjointement par les ministres de l'Éducation nationale, Jack Lang, et de la Culture, Catherine Tasca, en décembre 2000, ait vu le jour depuis. Ce plan prévoyait le financement de 20 000 classes à PAC (projet artistique et culturel) par an jusqu'en 2004. La classe à PAC est une forme d'intervention emblématique du modèle partenarial de l'EAC qui s'est construit progressivement en France à partir des années 1970. Évidemment, ce modèle ne doit pas être considéré comme un dogme et empêcher l'émergence d'autres types d'initiatives, mais il résulte d'expérimentations et de réflexions qui ont permis de dégager les facteurs essentiels pour un déroulement des projets conforme aux objectifs. La qualité de la rencontre entre les artistes⁸ et les enseignants occupe une place cen-

trale parmi ce corpus de principes. Plus les projets pédagogiques sont élaborés dès le départ à partir d'une véritable implication de l'ensemble des acteurs (danseurs, enseignants et autres représentants du monde éducatif, structures culturelles en charge de la médiation), plus les attendus sont atteints. Il serait en outre très naïf de penser que ces projets puissent se réaliser sans que tous les acteurs concernés aient bénéficié d'une formation. La force de la danse repose sur la mise en jeu des corps, et cela nécessite un dialogue et une inter-compréhension entre les professeurs et les artistes chorégraphiques, concernant à la fois les objectifs visés et le médium artistique. Les artisans du modèle de la classe à PAC, dont Danse au Cœur faisait partie, ont montré l'importance de trois composantes : la pratique (8 à 15 heures d'ateliers au minimum dans une même classe), la rencontre avec les artistes et les œuvres, et le développement des capacités interprétatives des élèves à travers l'instauration d'un débat.

Le terme de « classe à PAC » recouvrait, dans le plan Lang-Tasca, une réalité clairement identifiable, reposant sur une unité de temps (l'année scolaire), de lieu (une classe) et d'action (des interventions artistiques prévues à intervalles réguliers et une éventuelle présentation de travaux d'élèves). Cette forme d'action existe toujours, sous différents aspects et intitulés, mais la notion de « parcours d'éducation artistique et culturelle », privilégiée dans les textes officiels depuis la loi sur

la refondation de l'école de 2013, est plus floue. On prend en compte l'ensemble du parcours scolaire de l'élève, les domaines scolaire et extra-scolaire, donc un univers de référence très large. Cela comporte des risques indiscutables en termes d'évaluation, car la notion même de projet d'éducation artistique et culturelle n'y est pas définie. Une étude récemment publiée par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture⁹ en constitue une manifestation frappante : on y présente les chiffres de « 3 élèves sur 4 touchés par une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle », sans juger nécessaire d'explicitier la différence entre les termes « projet » et « action » et sans décrire précisément le contenu des réalités ainsi désignées. Cela fait pourtant des années que Jean-Marc Lauret, spécialiste de l'évaluation des projets d'EAC, ancien inspecteur du ministère de la Culture et organisateur d'un colloque international sur ce thème au Centre Pompidou en 2007, tire les leçons d'une longue expérience en insistant sur la nécessité de définir précisément ce qui est évalué : « La première de ces leçons consiste à préciser le champ des actions concrètes dont on attend qu'elles produisent des effets positifs sur leurs bénéficiaires¹⁰. » Ce flou n'est certainement pas neutre, il évite d'observer avec lucidité l'augmentation des moyens financiers et organisationnels nécessaire pour progresser vers un objectif de généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Les critères de qualité de l'EAC impliquent de

prendre en compte des coûts très élevés en termes de formation, d'organisation et de réalisation.

En dépit de l'ensemble de ces considérations, pourtant débattues de longue date, les budgets consacrés par le ministère de la Culture au « développement des pratiques artistiques et culturelles » et à la « formation des acteurs de l'EAC » sont en baisse dans le projet de loi de finances de 2019 par rapport à celui de 2018 : ils s'élèvent respectivement à 44,15 millions d'euros (- 0,37 %) et 12,3 millions d'euros (- 2,70 %). En même temps, on prévoit pour 2019¹¹ de consacrer 34 millions d'euros à l'expérimentation du pass Culture, une somme de 500 euros allouée aux jeunes de 18 ans, qu'ils pourront en grande partie dépenser pour s'abonner à des plates-formes de streaming musical ou vidéo ou acheter des jeux vidéo. On peine à comprendre selon quel raisonnement ce budget prévisionnel de 34 millions d'euros a été rattaché à la rubrique « Éducation artistique et culturelle » de ce plan de finances. À terme, si cette idée venait à se généraliser à l'ensemble du territoire, le coût annuel du pass Culture s'élèverait à la somme faramineuse de 350 millions d'euros !

Dans la célèbre dystopie de George Orwell, *1984*, trois slogans sont affichés sur les murs blancs du ministère de la Vérité : « La guerre c'est la paix » ; « La liberté c'est l'esclavage » ; « L'ignorance c'est la force ». Devrons-nous en ajouter un quatrième : « L'éducation c'est la consommation » ?

Notes

1. Le processus de construction des politiques d'EAC en France est présenté en détail dans l'ouvrage de Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ?* (cf. rubrique ci-dessous).
2. Paul Valéry, *Philosophie de la danse* [1936], Paris, Allia, 2015.
3. Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ?* (cf. rubrique ci-dessous).
4. « Violence scolaire : "entre 20 et 30 incidents graves" chaque jour », *Le Figaro*, 13 octobre 2019.
5. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse/DEPP, « Résultats de l'enquête SIVIS 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré », *Note d'information*, n° 19.44, novembre 2019.
6. Fabienne Rosenwald (dir.), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse/DEPP, 2019.
7. Entretien avec Odile Cougoule, réalisé au mois de novembre 2019.
8. J'emploie ici le terme d'« artiste chorégraphique » au sens large, sans entrer dans les débats liés aux différenciations entre interprètes, chorégraphes et professeurs de danse, eu égard à l'EAC.
9. Anissa Ayoub, *et al.*, « Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle », *Culture Chiffres*, n° 3, 2019.
10. Jean-Marc Lauret, *L'Art fait-il grandir l'enfant ?* (cf. rubrique ci-dessous).
11. Le rapport de la commission des finances du Sénat sur le projet de loi de finances 2020 indique une même tendance pour 2020.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, L'Attribut, 2013.
- Patrick Germain-Thomas (dir.), « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, n° 92, 2017.
- Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, L'Attribut, 2016.
- Rudolf Laban, *La Danse moderne éducative* [1948], Bruxelles/Paris, Complexe/Centre national de la danse, 2003.
- Jean-Marc Lauret, *L'Art fait-il grandir l'enfant ?*, Toulouse, L'Attribut, 2014.